

Heydorn, Heinz-Joachim

Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971)

Pädagogische Korrespondenz (2017) 55, S. 91-105



Quellenangabe/ Reference:

Heydorn, Heinz-Joachim: Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971) - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2017) 55, S. 91-105 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210785 - DOI: 10.25656/01:21078

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210785>

<https://doi.org/10.25656/01:21078>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 55

FRÜHJAHR 2017

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2017 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

4 IN MEMORIAM

Rainer Bremer – kompromissloser Aufklärer, eigensinnige Persönlichkeit, zuverlässiger Kollege, humorvoller Freund

**AUS ANLASS DES 100. GEBURTSTAGS VON
HEINZ-JOACHIM HEYDORN****6 ZUM GELEIT**

Christiane Thompson/Sabrina Schenk

Zur Geschichte und Aktualität kritischer Bildungstheorie.
Frankfurter Symposium anlässlich des 100. Geburtstags von
Heinz-Joachim Heydorn

17 Eva Borst

Über die kritische Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns

30 Carsten Bünger/Ludwig A. Pongratz

Zwischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus.
Heinz-Joachim Heydorn als bildungspolitischer und
bildungsphilosophischer Grenzgänger

46 Rahel Hünig

Teilhabe und Bildung im Lichte der Bildungstheorie
Heinz-Joachim Heydorns. Ein Statement

59 Yvonne Kehren

Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs
von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der
Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘

72 Astrid Messerschmidt

Bildungswidersprüche in Zeiten nationaler Gemeinschaftssehnsucht

84 Andreas Gruschka

Heydorns Aktualität, auch für die Erziehungswissenschaft

91 NACHZULESEN

Heinz-Joachim Heydorn

Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971)

Heinz-Joachim Heydorn

Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971)¹

Die Darlegung der Aktualität eines Bildungsprinzips bedarf zunächst einer knappen Erläuterung dessen, was mit diesem Begriff ausgesagt werden soll. Aktuell wird eine Erscheinung, wenn sie sich der Wirklichkeit unmittelbar verbindet, gleichsam in ihre reale Geschichte eintritt. Der Begriff der Aktualität enthält somit mehr als nur einen zufälligen Reflex wechselnder Umstände, deren Flüchtigkeit unaufhaltsam abläuft. Legt man nur eine momentane, rein vordergründige Bedeutung zugrunde, dann müßte sich jedes Bildungskonzept einer solchen Aktualität verschließen. Auch eine Bildung, die sich ausschließlich pragmatisch versteht, geht darauf aus, die Erscheinungen zu verarbeiten, eine koordinierende Möglichkeit zu entwickeln; sie kann auf eine bewußte Handlungsfähigkeit nicht verzichten, auch wenn sie diese begrenzt.

Der reine Lebensvorgang bleibt somit außerhalb der Bildung, er wird über Bildung modifiziert; die institutionalisierte Form, in der Bildung in den entwickelten Gesellschaften wirksam wird, zeigt eben dieses an. Wäre Bildung Leben im Sinne des unmittelbaren Lebensvorgangs, so könnte sie dem Leben überlassen bleiben. Die spezifische Leistung, die die Bildung erbringt und mit der sie dem Leben zu dienen hat, erfordert vielmehr Distanz, über die ihre Wirksamkeit erst möglich werden kann. Hieran darf kein Zweifel bestehen, wie diese Distanz auch immer interpretiert werden mag; die gesellschaftliche Leistungsproduktivität auf dem Gebiet der Naturwissenschaften macht die Notwendigkeit dieser Distanz unmittelbar deutlich. Generell erfordert gerade der moderne Produktionsvorgang eine Abstraktionsfähigkeit, die das Leben selber nicht anbietet, sondern die erst systematisch entwickelt werden muß. Hegel spricht daher in seinen Gymnasialreden von einer „Entfremdung“, die jedem Bildungsvorgang vorausgesetzt werden müsse, um das Bewußtsein zu entfalten und somit die Voraussetzung aller menschlichen Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Koinzidenz von Bildung und Leben, Zurücknahme des Geistes in die unmittelbare Wirklichkeit bleibt daher eine messianische Erwartung und kann nur als eine solche in den Bereich der Betrachtung einbezogen werden. Im Sinne eines unreflektierten Aktualitätsprinzips kann keine Bildung aktuell sein, ihre ökonomische Relevanz allein würde einer solchen Aktualität widersprechen, doch ist eben damit die Fragestellung nicht beantwortet. Im Sinne

1 Dieser Text wird hier mit freundlicher Genehmigung der Familie Heydorn und des Verlags „Büchse der Pandora“ wiedergegeben. Die im Text angeführten Seitenzahlen geben die Paginierung im Band 4 der „Gesammelten Schriften“ wieder. Der Text wurde in der alten Rechtschreibung belassen. „Zur Aktualität der klassischen Bildung“ geht auf eine Festrede zurück, die Heinz-Joachim Heydorn anlässlich des 450-jährigen Bestehens des Lessing-Gymnasiums in Frankfurt am Main gehalten hat. Für weitere editorische Hinweise vgl. S. 274-277 im o.g. Band.

der gegenwärtig vorherrschenden Theorie soll sich die Anwendbarkeit der Bildung auf das Leben, vor allem auf jene Vorgänge beschränken, die unmittelbar in gesellschaftliche Verwertungsprozesse übersetzbar sind. Aktualität versteht sich als meßbare, quantitativ faßbare Produktivität.

(14) Die philosophische Grundlage dieser Auffassung ist positivistisch; hinter den Phänomenen, die quantitativ registrierbar sind, gibt es nichts, keine Prämissen, die erst aufgedeckt werden müssen; es ist dies eine bestimmte Form der naturwissenschaftlichen Methode, die auf die gesamte Wirklichkeit angewandt wird. Die qualitative Differenz von Mensch und Natur, der Widerspruch, in dem sich der Geist zur Wirklichkeit befindet, auch zu der Wirklichkeit einer von ihm selber erzeugten, naturwissenschaftlich strukturierten Technologie, bleiben unbeachtet oder werden als bereits aufgehoben vorausgesetzt. Das Prinzip der technologischen Produktion wird umfassend auf den Bildungsvorgang übertragen. Da die Produktionsbedingungen stetig wechseln, die Rationalisierungsprozesse andauernde Umstellungen erforderlich machen, muß der gesamte Bildungsprozeß darauf abgestellt werden, diesen Erfordernissen gerecht zu werden. Der Bildungsinhalt unterliegt damit einer ständigen Veränderung, sein geschichtlicher Ursprung wird abgeschnitten. Bildung wird in Statistik auflösbar, ihre jeweilige Brauchbarkeit entscheidet über ihren Wert. Es ist diese Form der Aktualität, die zur Auseinandersetzung herausfordert; sie ist letztlich pseudomessianisch, indem sie den Widerspruch aus einer zutiefst widersprüchlichen Wirklichkeit heraussetzt. Es ist daher nur konsequent, daß eine so verstandene Bildung die Reibungslosigkeit gesellschaftlicher Funktionsvorgänge sicherstellen will; eben damit gerät sie in einen unvermeidlichen Antagonismus zu der gesamten Geschichte des menschlichen Geistes, die sich als Geschichte von unvermeidlichen, funktionsgefährdenden Kollisionen darstellt. Die Bildungstheorie des Positivismus ist die Antitheorie zu aller bisherigen Theorie, in welchem Kontext sie auch immer erscheinen mochte; sie ist der Ausdruck einer naturwissenschaftlichen Widerspruchslosigkeit, die dem Widerspruch der modernen Gesellschaft aufgesetzt wird, um die hilflose Kreatur zu verdecken, die ihm ausgeliefert bleibt. Auf der Tagung des Hamburger Unesco Instituts, die im Juni 1968 unter dem Thema „Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik“ unter repräsentativer Beteiligung durchgeführt wurde, fand dieses Bildungsprinzip, das weithin jenseits traditioneller politischer Grenzen akzeptiert wird, eine äußerst präzise Fassung. Ausgehend von einer Bemerkung Karl Steinbuchs, daß die deutsche Intelligenz falsch programmiert sei, werden die Ansätze einer Gesamtprogrammierung entwickelt. Es geht um die Identifikation von Bildung und gesellschaftlicher Produktion. „Worum es uns geht“, formuliert Leonhard Froese, „und der Bundesrepublik gehen muß, ist die optimale Funktionsfähigkeit und maximale Effektivität unseres gesamten Bildungswesens.“² Lehrpläne sollen daher „von einem bloßen Lernzielka-

2 Froese, Leonhard: Bildungspolitik und zweite industrielle Revolution. In: Führ, Christoph (Hrg.): Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 114.

talog zur globalen Steuerungsinstanz aller jener Maßnahmen und Mittel entwickelt werden, durch die (15) Lernziele realisiert werden“. Die Normierung des Bildungsprozesses wird am Rationalisierungsmodell der Großbetriebe orientiert, der Gedanke des unmittelbaren „Transfers“ der Inhalte steht im Vordergrund, Produktions- und Konsumverhalten werden dem gesellschaftlichen Verhalten gleichgeordnet, die Steuerungsmechanismen werden umfassend gesetzt. Wörtlich liest man in dem in Buchform vorliegenden Tagungsbericht: „Lernziele sollen Verhaltensqualitäten bezeichnen, von denen die Gesellschaft wünscht, daß der Lernende sie erwirbt. Die ideale Lernzielangabe bestünde in der präzisen Nennung einer Aufgabe oder Aufgabenkategorie und der Bezeichnung jener Verhaltensweisen des Lernenden, die als manifeste Anzeichen der Lösung gelten sollen“.³ Es versteht sich, daß die politische Bildung den „normorientierten Lernbereichen“⁴ betont subsumiert wird. Die Bildungsfabrik wird unter ein vielfältiges Kontrollsystem gestellt, das jeden einzelnen Schritt überprüft. Dies ist nicht nur ein Rückfall in eine mechanistische Theorie, wie sie mit dem Ende des 18. Jahrhunderts als überwunden gelten konnte; vielmehr wird die Tendenz eines de facto Totalitarismus erkennbar, der sich von den historisch registrierbaren totalitären Erscheinungen nur dadurch unangenehm unterscheidet, daß er nicht einmal ein Bewußtsein von sich selbst hat. Man sieht, wie sich die Aufklärung im 20. Jahrhundert als Ironie verabschiedet. Der Ursprung der Theorie ist jedoch erkennbar; Bildung soll den Menschen befähigen, der Natur mächtig zu werden, sie durch Arbeit zu überwinden, um damit schließlich die ihm eigene Freiheit zu gewinnen, Bacons „Nova Atlantis“ ist in der Nähe, aber mit dem Kopf im Sumpf, die Theorie wird zur Freiheitsverhinderung. Die bedeutsame Bildungstheorie, die eine unmittelbar gesellschaftsrelevante Produktion in den Mittelpunkt rückte, war das Ergebnis des unbeendeten Kampfes des Menschen mit der Natur, war Ausdruck seiner Knechtschaft und einer Entsagung, aus der er sich zu befreien hoffte. Die Übertragung der Theorie auf die Überfluggesellschaft des 20. Jahrhunderts und ihren technologischen Apparat kehrt sie um. Was einst Teil eines großen, säkularen Selbstverständigungsversuches war, bleibt als leere Hülse zurück, erscheint als Effektivitätszwang, als reine Funktionsnotwendigkeit, als perspektivenlose Verdunkelung. Die auf die Erzeugung des reibungslosen Produktionskollektivs hin gerichtete Theorie, die Theorie des normierten Bewußtseins erweist sich als menschenfeindliche Gewalt; das Leben, das hier als selbstvident hingestellt wird, ist Leben, das sich über sich selbst hinwegtäuscht, das der Analyse entzogen werden soll. Es gibt nur ein einziges Bildungsproblem, dem in dieser Zeit absolute Vorrangigkeit zukommt: Es versteht sich als zwingender Versuch, die humane Rationalität auf die Höhe der technischen zu bringen, um der Selbstzerstörung des Menschen vorzubeugen, (16) seiner physischen und psychischen Verstümmelung. Das Bewußtsein des Menschen muß den Stand seiner Wirklichkeit erreichen, damit diese Wirklichkeit menschliche Wohnstatt werden kann. Auschwitz und Hiroshima, Saigon

3 Ebd., S. 77.

4 Ebd., S. 70.

und Prag, die anhebende Massenflucht einer jungen Generation in den Rausch einer Befriedigung, die ihr von der Realität vorenthalten bleibt, zeigen das Ende jedes reflexionslosen Entwicklungsglaubens an. Wenn der Mensch aber auf die Höhe seiner Welt gebracht werden soll, dann muß ihm das Instrumentarium zur Verfügung gestellt werden, um diese seine Welt aufzuschlüsseln.

Die Befähigung zum Erkenntnisprozeß ist die Voraussetzung aller anderen Befähigungen; über diese Voraussetzung wird Bildung zu einem eigenen Agens, zur eigenen Qualität innerhalb des Kräftesystems der Gesellschaft, gibt sie eine Möglichkeit an die Hand, die bewußtlose Fremdbestimmung des Menschen aufzuheben. Es kommt darauf an, diesen besonderen Charakter der Bildung innerhalb der Gesellschaftlichkeit festzuhalten. Produktionseffizienz und Technologie beherrschen das moderne Bewußtsein, der Sozialisationsprozeß der Gesellschaft schreitet auf Grund ihrer immanenten Gesetzmäßigkeit wachsend fort; die Frage nach der Bildung jedoch muß auf ihren unauswechselbaren Beitrag gerichtet sein, auf die Erledigung einer Sache, die ihr zufällt und keine selbstverständliche gesellschaftliche Vertretung besitzt. Der wahre Realismus der Bildung richtet sich auf eine menschenwürdige Zukunft, die quantitativ unübersetzbar bleibt, sie wird mit jedem jungen Menschenkind, das erst in das Leben hinaustreten will, nach dieser Zukunft befragt. Bildung zur Produktionseffizienz kann heute die monopolisierte Industrie weithin besser übernehmen und wirksamer durchführen als die Schule, die Anlernprozesse sind bei wachsender Mobilität immer kurzfristiger zu vermitteln, ein pragmatisch reduziertes Englisch kann man, bei mittelmäßiger Begabung, im Vorübergehen mitnehmen; wenn diese Voraussetzungen zugrunde gelegt werden, kann es sich bei der Schule der Zukunft nur noch um Assistenzfunktionen handeln. Sie wird zu einer Form des technischen Dienstes. Nun ist die Schule ohne Zweifel eine gesellschaftliche Institution, sie wird von der Gesellschaft subventioniert, um ihren Zwecken zu dienen, doch ist sie kein Exekutionsorgan im Sinne einer vollständigen gesellschaftlichen Determination. In ihrem tieferen Verständnis hat sie sich stets dialektisch begriffen, als ein Organ, das übertragene Aufgaben zu erfüllen hat und als Organ, das über die Entwicklung der rationalen Befähigung des Menschen diese Aufgaben zugleich ihrer Selbstverständlichkeit entkleidet, eine kommende Generation damit in den Stand setzt, ihre eigene geistige Artikulation zu finden. Die moderne Gesellschaft, die ihre Forderung an die Schule erhebt, ist der Inbegriff der Abstraktheit, sie legt sich wie ein Spinnengewebe über den Menschen, der ihr unterliegt, sie als Fatum erfährt; es ist die Aufgabe der gegenwärtigen Bildung, jene Denkfähigkeit zu entwickeln, durch die der Mensch seine Gesellschaft aufschließen, ihrer analytisch (17) mächtig werden kann. „Damit all dies viele Gegebene ihm als ebensoviel zweifelhaftes erscheinen könnte, müßte er jenen fremden Blick entwickeln, mit dem der große Galilei einen ins Pendeln gekommenen Kronleuchter betrachtete.“⁵ Der Satz stammt nicht von Humboldt, sondern von Bertolt Brecht. Bil-

5 Brecht, Bertolt: Schriften zum Theater, Frankfurt 1957, S. 151.

dung, und dies ist hier eben gemeint, bedarf eines Entrücktseins von der Unmittelbarkeit des Lebens, damit der Mensch ein Selbstbewußtsein gewinnt und für diese Unmittelbarkeit im Sinne einer eigenen, kritischen Artikulation handlungsfähig wird. Es ist dies keine neue Erkenntnis, sie ist Besitz aller großen Bildungstheorie. Das Instrumentarium des menschlichen Selbstbewußtseins muß über einen komplizierten Prozeß erworben werden. Die Möglichkeit einer Entfernung von der Unmittelbarkeit wird zur Voraussetzung des bewußten Handelns. Vorübergehend tritt der Mensch in eine unbekanntere Landschaft, um aus ihr gestärkt in die eigene wieder einzutreten. Es wird zu fragen sein, ob die griechische Landschaft hier einen Ort hat, ob sie handlungsmächtig für unsere Gegenwart bleibt. Es darf auf zwei Beispiele verwiesen werden, weil sie nicht eben belanglos sind.

„Jedes Jahr las er Äschylos im griechischen Urtext“⁶, berichtet der Schwiegersohn von Karl Marx, Paul Lafargues; „Marx war ein ausgezeichnete Philologe. Es bereitete ihm ein kindliches Vergnügen, wenn er mir irgend eine schwierige Stelle aus Aristoteles oder Äschylos vorlegen konnte, in der ich mich nicht gleich zurecht fand“⁷, heißt es bei Wilhelm Liebknecht, der selbst Altphilologe war, in den Aufzeichnungen seiner Gespräche. Die ständige Beschäftigung mit der Antike bleibt für Marx auch deshalb von außerordentlicher Bedeutung, als er die Grundlage seines eigenen Systems über den antiken Materialismus, vornehmlich jedoch über Demokrit, entwickelt. Die Faszinationskraft, die die griechische Welt auf ihn ausübt, ist so groß, daß es im gleichen Jahr, in dem mit der Niederschrift der entscheidenden „Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie“ begonnen wird, bei ihm heißt, mit den Griechen sei „das Selbstgefühl“⁸ aus der Welt verschwunden. Das Beispiel ist wichtig, weil es unbekannt ist und zudem ungewöhnlich erscheint; in Wahrheit ist es alles andere als ungewöhnlich. Es zeigt nur den geistigen Rang im Gegensatz zu dem geistigen Rang vieler derer, die sich auf Marx berufen; die Nähe zum Griechentum vornehmlich ist bis heute kein Kriterium für eine spezifische politische Einstellung, sondern lediglich ein Kriterium der Bedeutung. Dies ist eine empirische Feststellung und keine Elitetheorie, vielmehr geht es darum, den Reichtum der geistigen (18) Überlieferung für alle zu öffnen. Das Marxsche Beispiel hat jedoch eben nicht nur eine personale Bedeutung; die Entwicklung des Marxschen Systems über seine Ausgangspunkte in der griechischen Philosophie, die gerade in diesen Tagen in der bedeutenden Arbeit von Jean-Marc Gabaude: *Le jeune Marx et le materialisme antique* erhellt worden sind, zeigt auch an dieser Stelle an, wie entscheidend die Kategorien des modernen, selbst des revolutionären Denkens, durch die Antike bestimmt sind. Die Beurteilung der Aktualität über den reinen Zeitmaßstab verfällt

6 Lafarge, Paul: *Erinnerungen an Karl Marx*. In: ders.: *Das Recht auf Faulheit*. Frankfurt 1966, S. 58.

7 Liebknecht, Wilhelm: *Erinnerungen an Karl Marx*. Berlin 1953, S. 153 u. 117.

8 Marx, Karl: *Briefe aus den Deutsch-Französischen Jahrbüchern*. In: Marx, Karl und Friedrich Engels: *Werke in 39 + 1 Bdn.* Hrg. v. Institut f. Marxismus-Leninismus beim ZK d. SED, Berlin 1956ff., Bd. 1, S. 338.

der Lächerlichkeit, sofern unter Bildung noch mehr verstanden wird als die Erzeugung bewußtloser Anpassungsperfektionisten, die für jede Herrschaft produzieren. Die Dimension des Bewußtseins übergreift den geschichtlichen Augenblick. Es darf hier ein zweites Beispiel hinzugefügt werden, weil es unmittelbar gegenwärtig ist. Die Nomenklatur der Psychoanalyse ist überhaupt nicht denkbar ohne den griechischen Mythos und die griechische Tragödie, deren souveräner Kenner Sigmund Freud war; Ödipus und Elektra gewinnen durch ihre psychoanalytische Wissenschaftssäkularisierung ebenso eine völlig neue und doch aus dem Ursprung gegriffene Bedeutung wie Demokrit über Marx. Erst die weiterwirkende Geschichte enthüllt hier eine sich stetig erneuernde Gewalt des antiken Denkens. Eben dies beweist, daß das Bewußtsein mehr ist als der Reflex seiner Umstände. Das große Bewußtsein definiert sich stets und auf eine höchst revolutionäre Weise aufs neue; die Antizipation des Menschen durch die Antike gewinnt erst mit der menschlichen Geschichte ihren ganzen Inhalt.

Merkwürdig somit, daß sich die griechische „Sklavenhaltergesellschaft“ mit ihrem Denken stets wieder reproduziert, über Marx, über die Psychoanalyse, um nur einen höchst aktuellen Bezirk zu umreißen. Das Argument, daß sich der Bürger als Sklavenhalter im Neuhumanismus mit der Sklavenhaltergesellschaft identifiziert habe und daß wir nunmehr in eine Gesellschaft wahrer menschlicher Gleichheit einträten, ist nur dann geistvoll, wenn man ihm eine bewußte Ironie unterstellt; in der Tat ist es die Ironie der Gleichheit, die das technologische Jahrhundert entwickelt. In Wahrheit war Humboldts Bildungskonzept, wie ein jeder in den Schulplänen nachlesen kann, das bisher radikalste Konzept einer gleichen Bildung für alle, Bildung im Sinne ihrer höchsten Qualität verstanden; es mußte aus diesem Grunde unverwirklicht bleiben. In Wahrheit war zwar die griechische Gesellschaft eine Gesellschaft der institutionalisierten Sklaverei; heute ist die Sklaverei mittelbarer geworden, dafür umfassender. Entscheidend ist jedoch nicht, daß die Griechen Sklaven hielten; entscheidend ist allein, daß die Sklaverei des Menschen durch den griechischen Geist ihre absolute Negation erfuhr. Die Entwicklung der materiellen Basis der Gesellschaft machte Sklaverei in der alten Welt unabdingbar; die Entwicklung des materiellen Überflusses in der modernen Welt könnte dem Menschen seine Freiheit zurückgeben. Die Abhängigkeit des Menschen hat jedoch einen (19) systemimmanenten Charakter angenommen, dem keiner ausweichen kann; die Unfreiheit droht total zu werden. Der Gott, so heißt es bei Alkidamas, „hat alle als Freie entlassen; die Natur hat niemanden zum Sklaven gemacht.“⁹ Selbstbestimmung als Naturrecht des Menschen wird bereits mit dem Sophismus auf alle Bereiche der Gesellschaft übertragen, die Emanzipation der Frau wird eingeschlossen, dies vor allem von Platon in der konsequentesten Weise. Wenn man die Fragestellung des reifen Sophismus auf die Gegenwart überträgt, dann erhält man ein analytisches Instrumentarium, das alle gesellschaftlichen Zugänge aufschließt. Man lernt zu denken, und der Boden unter den Füßen bewegt sich. Eben dies ist die Größe des griechischen Gedankens, der erst mit

9 Alkidamas, in: Aristoteles: Rhetorik 1273b.

der Kenntnis der griechischen Sprache seine ganze Dimension gewinnt, daß mit ihm die gesamte Geschichte des Geistes vorweggenommen wird, zur Macht in der Hand des Menschen wird. Idealismus, Empirismus und Materialismus, in der Tat der Positivismus selbst, sind in systematischer Form vorge-dacht, alle Kategorien sind schon entwickelt worden. Sie bilden die Voraussetzung für jede Selbstverständigung in der Gegenwart. Ernsthaft kann dies von niemandem bestritten werden. So bleibt denn wohl die Auffassung, daß eine solche Bildung eben auf der Schule nichts zu suchen habe, deren Aufgabe es sei, für das praktische Leben vorzubereiten. Damit wird jedoch eine neue Sklavenhaltergesellschaft proklamiert, eine bisher unbekannte Differenz zwischen einer verschwindenden elitären Minderheit und einer Massenbildung, die den austauschbaren Deblen für den Arbeitsmarkt auszustoßen hat. Es ist dies eine Proklamation der Denkverweigerung. Es ist bezeichnend, daß die Verhaltenswissenschaften, diese neue Form des Darwinismus, in den vorliegenden Konzepten der Schulreform zur Grundwissenschaft erhoben werden; dies zielt auf die Vernichtung aller Bewußtseinskultur. Das Gleichheitsprinzip realisiert sich als Bildungsverweigerung für alle.

Die Frage, die somit in den Mittelpunkt rückt, zielt auf die Qualität der Bildung, die den Inhalt der zukünftigen Schule bilden soll; nicht so sehr auf ihre institutionelle Form. Sie stellt sich als Frage, ob mit der Liquidierung der organisatorischen Form des bisherigen Bildungswesens auch sein gesamter bisheriger Inhalt liquidiert werden soll. Die vorliegenden Konzepte weisen auf ein postliterarisches Zeitalter, auf die vollkommenste Verzahnung von Bildung und Technologie, auf die vollendete Fremdbestimmung. Ein anderes Konzept wäre denkbar: Die anhebende Überflußproduktion der Gesellschaft erlaubt den Sprung in die Bildungsgesellschaft, in eine anhebende Freiheit des Menschen, erlaubt es, den bisherigen geistigen Besitz einer Minderheit endlich für alle Kinder des Volkes zu öffnen. Gegenüber dem Reformbündnis von monopolisierter Industrie und linkem Vulgärmaterialismus wäre dies eine wahrhaft (20) umstürzende Konsequenz; von einer solchen Massenbildung ist jedoch keine Rede. Diese Konsequenz enthält die wirkliche Antithese zu einer Bildungsreform, wie sie uns heute nach dem Muster kranker Gesellschaften angeboten wird, sie zielt auf die Inbesitznahme des Geistes der Menschheit durch den Menschen. Dies zu fordern, ist wahre Hinterlassenschaft der humanistischen Bildung; unter ihrem Zeichen wurde der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit vollzogen, sie führte nach 1789 die deutsche Emanzipation und vollendete das Erbe der Aufklärung. Aus ihr ging die deutsche Philosophie hervor, Hegel und Marx, durch sie wird sie zum Weltbegriff der gesellschaftlichen Veränderung. Diese Bildung braucht sich nicht zu verbergen, zu allerletzt vor dem reaktionären und geistfeindlichen Positivismus, der das gegenwärtige Bewußtsein beherrscht; das Ziel dieser Bildung hat Humboldt auf die großartigste Weise formuliert: „Aus den Revolutionen gehen aber wieder neue Formen hervor, die Fülle der Kraft tritt in immer wechselnden und sich immer veredelnden Gestalten auf, und die Endabsicht wie das Wesen alles Geschehenden besteht nur darin, daß sie sich ausspricht und sich aus chaotischem Fluten zur Klarheit

bringt.“¹⁰ Der Mensch soll seine eigene Welt bewältigen, aus seiner Determiniertheit zur Identifikation gelangen, handlungsbevollmächtigt werden.

Die Auseinandersetzung, in die die altsprachliche Bildung heute gezwungen wird, entscheidet über ihre Fortdauer. Diese Bildung wird untergehen, wenn sie sich ausschließlich auf die Vergangenheit beruft, wenn sie diese ihre Vergangenheit nicht als Zukunft begreift, die enthüllt werden muß. Sie wird eine Zukunft haben, wenn sie ihr ursprüngliches Selbstverständnis zurückgewinnt, ihr Verständnis als Bildung zur Emanzipation des Menschen. Unter diesem Verständnis überwindet sie ihre Rückzugskämpfe, wird sie zur zukunftsgerichteten Antithese eines modernen Obskurantismus, der den Menschen zur Quantität degradiert, zur Produktionsstatistik, wird sie zur Alternative einer Bildungsplanung, die in die irrationale Genese der Gesellschaft hoffnungslos verstrickt ist, mit der sie die Produktivkräfte ebenso anpeitschen muß wie eine fortschreitende Paralisierung, die schleichende Selbstzerstörung im neurotisierten Unterbewußtsein. Es geht nicht um apologetische Selbstrechtfertigung, um pragmatische Hinweise dritter Klasse, um die Unentbehrlichkeit eines kleinen Latinums für Ärzte oder Juristen. Die gesellschaftliche Lebensfähigkeit der Absolventen altsprachlicher Anstalten kann ohnehin schwierigerlos nachgewiesen werden, es gilt dies auch für den Bereich der Naturwissenschaften. Es geht ausschließlich um eine Bildung, die den Menschen auf eine beispielhafte Weise fähig machen kann, seines eigenen Widerspruchs denkend inne zu werden, sich selbst zu begreifen. Es geht um eine höchste Form der analytischen (21) Bildung, die das Instrument an die Hand gibt, die irrationalen Prämissen des technologischen Automatismus zugunsten des Menschen aufzudecken, seine Steuerungsmechanismen unter die Erkenntnis zu zwingen. Humanistische Bildung ist Freisetzung des Menschen in seine Wirklichkeit. Diese Freisetzung wird nicht an der Straßenecke verschenkt; sie will mühselig erarbeitet sein. Eben dies ist Glück im Unterschied zur Lust, die man sofort haben kann, aber die ohne alle Zukunft bleibt. Die Tatsache, daß sich früher nur eine Minderheit bilden konnte, ist kein Grund, Bildung abzuschaffen; sie wird, im Zeichen einer beispiellosen Revolutionierung der Produktivkräfte, zur Forderung, qualitative Bildung an alle zu vermitteln, Bildung, die zum Widerstand fähig macht.

Die alten Sprachen, vor allem jedoch das Griechische, vermitteln eine solche Bildung auf hervorragende Weise; es darf noch einmal darauf eingegangen werden. Bildung, wie sie die alten Sprachen vermitteln, verlangt einen Prozeß der Entsagung, dies ist unbezweifelbar. Die geistige Befreiung des Menschen verbindet sich hier auf besondere Weise einer disziplinierenden Aneignung, wir werden frei über eine Auferlegung. Über die Gestalt eines Fremden kommen wir zu uns selbst, um mit Hegel zu reden, durch den Umweg des Geistes. Hier wird nichts verschenkt, aber niemand schenkt uns auch eine menschenwürdigere Zukunft. Die pädagogischen Pseudorevolutionäre, die die Arbeit abschaffen wollen, sollten Lenin lesen. Der Stoff, an

10 Humboldt, Wilhelm v.: Betrachtungen über die Weltgeschichte. In: Werke, hrg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, 5 Bde., Darmstadt 1960 ff., Bd. 1, S. 572.

dem sich der Prozeß der geistigen Befreiung vollzieht, verlangt schon früh eine höchste Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit, er übt diese Fähigkeit über die Vielzahl grammatischer Variationen, um Bewußtheit zu erzeugen, Welt durch die Sprache zum Objekt zu machen. Die Fähigkeit zur Abstraktion löst von der Determinierung, die die reine Anschauung über uns verhängt; Abstraktionsfähigkeit ist gleichbedeutend mit der Fähigkeit zur Freiheit. Aus diesem Grunde schloß die Herrschaft vergangener Zeiten das abstrakte Denken aus der Unterrichtung der breiten Volksmassen aus; sie erkannte zu Recht darin eine politische Gefahr. Noch die Stiehlschen Regulative des Jahres 1854 verbieten grammatische Übungen an Volksschulen, weil sie als potentiell subversiv erkannt werden. Altsprachliche Bildung zielt jedoch entscheidend auf diese Fähigkeit der Abstraktion, durch die Sprache werden alle Kategorien an die Hand gegeben, die den Schlüssel der gesellschaftlichen Welt bilden. Der Begriff erscheint in seiner ersten, abstrakten Präzision; es ist der gleiche Begriff, der aller modernen Theorie zugrunde liegt. Der erarbeitete Begriff gewinnt damit den Charakter einer unbegrenzten Internationalität; nicht nur die Wissenschaftssprache, sondern die gesamte, politisch relevante übernationale Kommunikation unserer Zeit gründet sich auf die Nomenklatur der antiken Begriffe, die revolutionäre Theorie des 20. Jahrhunderts vor allem ist ohne diese Begriffe überhaupt nicht denkbar. Das antike Vokabularium ist Inbegriff alles Herrschaftswissens; will man Herrschaftswissen aufheben, muß man alle an ihm teilnehmen lassen.

(22) Ausschluß des Menschen aus der Theoriefähigkeit bedeutet Ausschluß aus der Handlungsfähigkeit. Es ist dieser tiefe Gegensatz zu allem Provinziellen, der die humanistische Bildung kennzeichnet, ein wahrhaft kosmopolitischer Charakter, der sich durch die Internationalität der Begriffe anzeigt; eben dies hat diese Bildung in der jüngeren deutschen Geschichte immer wieder verdächtig gemacht. Man lese nur die Protokolle der Preußischen Schulkonferenzen der Jahre 1890 und 1900; Wilhelm II. selbst argumentiert, daß es eben diese Bildung nicht fertigbringe, anpassungsfähige Untertanen zu produzieren, wie sie der Staat nun brauche. Man wird den Verdacht nicht los, daß gleiche Argumente auch heute ihren Hintergrundwert behalten haben, wenn man sie auch nicht mehr ausspricht. Es ist schwieriger, den Menschen an der langen Leine zu halten, wenn er eine differenzierte Bewußtseinsbildung durchläuft. Auf dem Markte jedoch hört man das Gegenteil; es gehe darum, eine reaktionäre, elitäre Bildung zu liquidieren, um den Volksgeist aus der Asche steigen zu lassen. Hierin eben sind sich, und dies gibt zu denken, pragmatische Großindustrielle und deklamierende Linkspädagogen absolut einig. Sie eint gemeinsame Negation des Geistes. In Wahrheit richtet sich der Angriff auf die altsprachliche Bildung gegen das Instrumentarium der Kritik, das sie vermittelt, gegen die Befähigung zur Theorie, in Wahrheit gegen eine Emanzipation des Menschen, die ihn unfähig macht, sich blinden Funktionsprozessen zu unterwerfen. Der bewußt gewordene Mensch ist in der Tat zu fürchten; der irrationale Protest verändert

die Welt um kein Jota, verschwindet in den Mülleimern der Verwertungsprozesse, des gesellschaftlichen Konsums, wird zum belanglosen Aspekt einer gesellschaftlichen Liberalisierung, die der Überfluß und die mit ihm einhergehende Langeweile erzeugen.

So versteht sich die altsprachliche Bildung als Öffnungsprozeß des Bewußtseins. Sie versteht sich als Aufgabe, dem Menschen das Instrumentarium an die Hand zu geben, mit dem er seine Welt geistig ordnen und damit schließlich zugunsten des Menschen überwältigen kann. Bildung allein vermag die Welt nicht menschlich zu machen, aber sie kann das Handwerkszeug für eine menschlichere Zukunft mitgeben, in diesem Handwerkszeug selber verbirgt sich die menschlichere Zukunft. Eben dies aber muß so früh als nur möglich geschehen; ein verspäteter Ansatz ist heute bedenklicher denn je. Mit der Geburt bereits wird der Mensch unter der Bedingung der Technologie dem ununterbrochenen Beschuß durch die Medien ausgesetzt, die Einwirkungen der Gesellschaft, die der Pädagoge nicht kontrollieren kann, mißachten die uns bisher vertrauten Entwicklungsprozesse des Individuums, eine ganze Industrie ist damit befaßt, Verfrühungsvorgänge einzuleiten, die sich über die veränderte sexuelle Reifeperiode bereits objektivieren. Sinnlos und menschenfeindlich, unter diesen Umständen davon zu reden, daß man die intellektuellen Prozesse hinauszuschieben habe, wie es eine in diesem Punkt gänzlich obsolet (23) gewordene Reformpädagogik wollte, vielmehr geht es darum, sie unter der gegebenen gesellschaftlichen Bedingung so früh als nur möglich anzusetzen. Bildung wird zur Selbstverteidigung des Menschen. Es genügt aber nicht, Lesen und Schreiben, zunächst indifferente, rein funktionalisierbare Techniken, vorzulegen, wenn nicht zugleich mit einer aktiven, der Tendenz nach kritischen Entwicklung des menschlichen Geistes begonnen wird, die reine Technik somit einem qualitativen Gesichtspunkt unterworfen wird. Einer frühen Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit kommt gerade in diesem Zusammenhang eine hervorragende Bedeutung zu; sie stellt zugleich eine bedeutsame Praxis der altsprachlichen Bildung dar. Es geht darum, die Möglichkeit eines inhaltlich bestimmten Selbstbewußtseins gegenüber einer ungeheuren gesellschaftlichen Fremdbestimmung so früh als nur eben vertretbar abzusichern. Dies ist Aufgabe der Bildung; es ist nicht ihre Aufgabe, zu besorgen, was ohnehin besorgt wird, Bildung hat eine eigene, unauswechselbare Qualität. Es ist Aufgabe der Lehrerschaft, diese Qualität zu erkennen und damit eine eigene gesellschaftliche Rechtfertigung zu gewinnen; sie darf sich nicht nur als Exekutivorgan verstehen. Es gibt keine Bildungstheorie von Rang, die Bildung auf die Reproduktion handgreiflicher gesellschaftlicher Bedürfnisse reduziert, wie unterschiedlich die Ausgangspunkte auch immer sein mögen. Eben dies gilt nicht zuletzt auch für die von Marx konzipierte polytechnische Bildung; in der berühmten Formulierung des Jahres 1866 wird die geistige Bildung einer jeden industriellen Anleitung ausdrücklich vorausgesetzt, vielmehr gewinnt die industrielle Arbeit erst unter der Voraussetzung einer geistigen Perspektive ihren eigentümlich menschlichen Inhalt. Gesellschaftliche Arbeit enthält durch sich selbst noch keinen qualitativen Bezug, sie kann für jeden nur möglichen Zweck

geleistet werden. „Arbeit macht frei“ war die Devise der aufklärerischen Bildungsemanzipation; es war die Devise über die Eingangspforte von Auschwitz. Es ist die Arbeit, die der Mensch auf sich selbst beziehen kann, über deren Hilfe Vermenschlichung möglich wird; Bildung hat diese Beziehung des Menschen auf sich selbst herzustellen. Es ist die altsprachliche Bildung, die die intellektuellen Mittel für einen solchen Rückbezug auf den Menschen beispielhaft zur Verfügung stellt. Es darf dies durch einen kargen Hinweis erhellt werden: Mit Heraklit und Parmenides, mit den Begriffen des Seins und des Werdens, des Menschen als stets vorhandenem Totum und seiner Geschichtlichkeit, in der das Vergängliche siegt, ist die gesamte anthropologische Fragestellung bereits umfaßt. Sie ist noch verhüllt, gewiß, der Begriff ist nackt und erratisch, aber er muß nur geöffnet werden. Die entscheidenden Begriffe wollen so früh vermittelt sein, gleichsam auf Zukunft hin, sie entfalten sich mit der Entwicklungsgeschichte des Individuums. Hierin besteht das Geheimnis aller wahren und dauerhaften Bildung. Die abstrakte Klaviatur gewinnt den Inhalt der Welt, muß sich ihm stets aufs neue vermitteln. In der Musikpädagogik – mag dieses Beispiel (24) auch ungewöhnlich erscheinen – hat Béla Bartók, einer der großen Komponisten unseres Jahrhunderts, in seinem „Mikrokosmos“ das gleiche Verfahren angewandt. Der Formenreichtum der Musik steht am Anfang, wird in der Vielfältigkeit einer abstrakten Architektonik eingeübt; das geistige Gewebe wird transparent, über dessen Beherrschung der Vorgang der Verinnerlichung eingeleitet wird, der Mensch schließlich in seinen eigenen Ausdruck tritt. Mutatis mutandis gilt eben dieses auch für die altsprachliche Bildung. Sie ist nicht selbstevident, aber sie bietet das Handwerkszeug, durch das eine fremde Welt schließlich heimisch werden kann. Diese fremde Welt aber ist nicht die Welt der Antike; es ist die Fremdheit unserer eigenen, ihre ungeheure Abstraktion als Zeichen ihres naturwissenschaftlichen Ursprungs, die in den Menschen heimgeholt werden soll, damit er Welt zu Besitz machen kann. Die Welt, die sich als selbstevident darstellt und den Menschen in Anspruch nimmt, verdeckt ihren unendlichen Widerspruch, ihre offene Wunde; Technologie und Humanität fallen in ihr hoffnungslos auseinander, mit ihr schreitet die mentale Verkrüppelung des Menschen unaufhaltsam fort, wird das Rauschgift zum Ausweg. Es ist diese selbstevidente Welt, in der das Kind zum Opfer wird; sie verdunkelt ihre wahren Prämissen. Bildung jedoch, die ihren stets wieder zu erhellenden Ausgang in der griechischen Welt sucht, ist Bildung zum bewußten Aushalten, zu einem bewußten Erleiden, aber eben doch auch mehr. Sie hat den entscheidenden Schritt des griechischen Geistes für ihre Zeit neu zu tun. Es ist dies der Schritt vom Mythos zum Logos, vom Verhängtsein zur vernünftigen Selbstbestimmung des Menschen, von der Verfolgung durch die Erinnyen zur Besitzergreifung der wirklichen Welt. Der Mythos ist unüberwunden, die irrationale Entzweiung; die Vernunft will ganze, konkrete, gesellschaftliche Wirklichkeit werden. Die Rationalität unseres Jahrhunderts ist nur partiell, kommt über die naturwissenschaftliche Widerspruchslosigkeit der Gesellschaft nicht hinaus, der Mensch bleibt in ihr zerrissen, dem mythischen Verhängnis ausgeliefert. Altsprachliche Bildung wird

zur Antithese gegen einen Positivismus, der den Menschen in seinen Ketten beläßt, im Dunkel der Unerkennbarkeit. Als anbrechende Welt des Logos wird sie zum Hinweis auf die unangebrochene Welt des Menschen, Hinweis auf eine unbeendete Geschichte. Mit dem griechischen Geist zu leben, heißt mit der Antizipation des Menschen zu leben. Es geht um eine Bildung, die sich nicht widerspruchslös in die blinde Gesetzmäßigkeit des gesellschaftlichen Prozesses auflösen läßt, sondern ihn widerspruchshaft durchbricht, ihn der Bewußtlosigkeit entreißt. Diese Bildung ist antifunktionell um des Menschen willen; sie fragt nach dem Rätsel, das die Sphinx dem Ödipus aufgab, nach dem verborgenen Menschen unter seiner Geschichte, nach dem Bruch mit einer verhängten Natur. Sie fragt nach der Beendigung der Naturgeschichte des Menschen.

Nun findet sich heute kaum jemand, der sich einer ernsthaften (25) Auseinandersetzung stellt, das Management beherrscht den Markt und die gestohlene Vokabel des Fortschritts. Wer die Bildung des Humanismus verteidigt, wird als reaktionär gebrandmarkt oder als Außenseiter abgetan; weithin ist die Einstellung nur tiefenpsychologisch zu entschlüsseln, als eine Form des Minderwertigkeitskomplexes, der die moderne Gesellschaft gefährlich kennzeichnet. Dem positivistischen Effizienzgedanken, der Reduzierung aller Bildung auf Quantität, entspricht ein vulgärer Materialismus, der die Verwertungsprozesse, das Ausweiden des Menschen für nicht weiter befragte gesellschaftliche Bedürfnisse zum Imperativ erhebt. Hier jedoch ist in Wahrheit das reaktionäre Bildungsphänomen dieser Zeit zu suchen; es ist überall dort zu suchen, wo die Frage nach der menschenwürdigen Prämisse tabuiert, der Begriff des gesellschaftlichen Bedürfnisses der Reflexion entzogen, die Gesellschaft zum Absolutum erhoben wird, an dessen Existenz nicht gezweifelt werden darf. Bildung, als Frage nach dem Verbleib des Menschen, wird auf das Exil verwiesen. So kommt es entscheidend darauf an, unter welchen Gesichtspunkten der Kampf um einen Bildungsinhalt aufgenommen werden muß, der uns unverzichtbar erscheint. Man kann ihn nicht aufnehmen, um einige bildungsbürgerliche Reserven zu erhalten; die geschichtliche Liquidierung dieses Bürgertums ist nahezu abgeschlossen. Dafür kann und darf es keine humanistische Bildung mehr geben. Auch kann es nicht genügen, im Spielraum der Variationsbreiten eine Existenz auf Frist zu gewinnen, eine Art geistiger Luxusbewilligung innerhalb des pragmatischen Konzeptes der Denkfabrik. Niemandem ist mit diesem Luxus gedient; er würde lediglich der Verdunkelung dienen, die wahre Tendenz unerkennbar machen. Die Rettung der altsprachlichen Bildung kann nur aus einer Überlieferung gelingen, mit der sich der Humanismus stets an die Spitze des geistigen Befreiungskampfes der Menschheit gestellt hat, sich als seine Avantgarde begriff. Mit der anhebenden Produktion des Überflusses ist die materielle Voraussetzung für eine Freiheit geschaffen, wie sie der bisherigen Geschichte unbekannt blieb, mit der Revolution der Produktivkräfte kann Bildung für alle gefordert werden. Konnte bislang nur eine Minderheit in Wahrheit gebildet werden, die von der unmittelbaren Not freigestellt war, so kann

Bildung nun erst umfassend werden. Die materielle Versklavung des Menschen beginnt ihre Berechtigung zu verlieren, damit auch die Form jener Bildung, die ihrer Determination unterworfen blieb. Für Bildung, mit der sich der Mensch zum Gegenstand wird, für die Bildung der Minderheit von gestern, bricht die historische Stunde erst an; sie kann zur Bildung en masse, die Gesellschaft zur Bildungsgesellschaft werden, wenn sie aufhört, ihren Überfluß zu vernichten. Es geht nicht um die Bitte, auch eben noch mitgehört zu werden. Es geht um eine tiefgreifende gesellschaftliche Herausforderung des gegenwärtigen Bildungskonzepts, um die Forderung, den gesellschaftlichen Überfluß auf den Menschen zu lenken, auf seine freie Selbstverständigung, um die Öffnung aller bisherigen elitären (26) Bereiche. Es geht darum, den Anbruch des postliterarischen Zeitalters zu verhindern, der brave new world des paralyisierten Bewußtseins zugunsten des menschlichen Reichtums, der humanen Bewältigung der Geschichte. Die klassische Bildung findet hier ihre Aufgabe für diese Zeit, sie ist selber Ankündigung der Freiheit, einer unausgeschöpften Selbstfindung des Menschen, eines ästhetischen Spieltriebs, den erst der von seiner bisherigen Not entbundene Mensch zum Eigentum machen kann, der Mensch, der sein Sklaventum hinter sich gelassen hat. Es geht um die Selbstbestimmung, die der Mensch in seiner heutigen Welt gewinnen kann, wenn sie für den Menschen eingerichtet wird, es geht darum, sie für den Menschen einzurichten. Nicht retten, was zu retten ist, sondern Bildung zum Menschen fordern, Bildung zum Menschen für alle fordern. Humanistische Bildung in ihrem tiefsten und umgreifenden Verstande für alle fordern.

„Ich für meinen Teil“ schreibt Nietzsche 1872 in seiner Abhandlung „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“, „kenne nur einen wahren Gegensatz, Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnot: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich.“¹¹ Für Nietzsche mußte dieser Gegensatz unüberbrückbar bleiben; die materielle Bedingung machte Lebensnot ganz unabweisbar, ein später, tragischer Widerspruch wird früh vernehmbar. In der Tat weist die Geschichte der Bildung auf zwei große, letztlich jedoch aufeinander zugehende Tendenzen. Der Humanismus, auf die Wiederherstellung des fragmentarischen Menschen gerichtet, auf den l’uomo universale von der florentinischen Akademie bis zu Humboldt, zeigt den zu sich selbst befreiten Menschen in einer imaginären Landschaft an, mit unerhörter Faszinationskraft, aber die Schranken der Wirklichkeit, der reale Stand der Produktivkräfte läßt Befreiung nur für das Spiegelbild erscheinen, in dem die Not bereits abfällt, die die Hände bindet. Nur eine verschwindende Minderheit kommt in den gebrochenen Genuß einer Bildung, die sich dieser Not entrückt, aber doch niemals frei wissen darf von der Schuld gegenüber den andern, die im Dunkel bleiben. Bleibt der Humanismus als Vision vom Menschen der seine Mühsal schon hinter sich hat, Besitz der happy few, um mit Stendhal zu reden, kann er die Menschheit nur dem Begriffe nach einschließen, nicht aber

11 Nietzsche, Friedrich: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: Gesammelte Werke in 23 Bänden (Musarion-Ausgabe), München 1922ff., Bd. IV, S. 82.

mit ihrer Wirklichkeit, so geht die Bildungstendenz der arbeitenden Klassen von Anfang an vom Kampfe des Menschen mit der Natur aus, deren Bewältigung als Befreiungsprozeß verstanden wird. Der Gedanke der Arbeits-, der Produktionsschule wird über eine unmittelbar materielle Arbeit gefaßt, die diesen Kampf des Menschen mit der Natur reflektiert. Doch ist materielle Arbeit auch hier nicht ihr eigener Zweck, sondern ein Weg, den der Mensch aus dem (27) Dunkel heraus beschreitet, um schließlich zu seiner eigenen Verwirklichung als freies, geistig-sinnliches Wesen zu gelangen. Die Mühsal der Produktionsschule ist somit letztlich ohne Widerspruch zur humanistischen Vision; sie ist ein historischer Kompaß, eine Aufzeigung, daß Freiheit nur über die Bewältigung der Natur durch den Menschen erreichbar ist. Der Weg zur Emanzipation durch Arbeit soll schließlich zur Besitznahme des menschlichen Eigentums durch den Menschen führen, zum gleichen humanistischen Ziel. Mit der Revolutionierung der Produktivkräfte wird die Arbeitsschule, die ihren Weg allein über die nutzbringende gesellschaftliche Produktion bestimmt, ihres emanzipatorischen Charakters entkleidet. Die Schule wird zu ihrem wirklichen Bildungsauftrag frei. Was einst Emanzipation war, wird zur Perversion, zur Theorie der Produktionsfetischisten, wendet sich gegen sich selbst. Die Schule der Lebensnot kann der Vergangenheit angehören, wenn die unerhört wachsenden Mittel auf den Menschen gelenkt werden; die Schule der Bildung kann wahrhaft erst heute beginnen. Den Beginn dieser Schule zu fordern, die Öffnung des geistigen Menschheitserbes für die ganze Menschheit, ist Sache des Humanismus. Die Schule der Lebensnot wird zum Feind des Menschen. Die gesellschaftliche Produktion, die von den Planern zum Ziel der Bildung gemacht wird, erzeugt den Reichtum, den die Menschheit stetig aufs neue vernichtet; es ist die Sache des Humanismus, den Menschen aus diesem Reichtum hervortreten zu lassen. Erst heute kann Bildung zum Selbstzweck werden, die materielle Basis ist dafür geschaffen; es ist die Sache der Humanisten, diese Bildung und damit Vermenschlichung der Gesellschaft durchzusetzen. Die Zeit ist reif, auch für die volle Aufgrabung der klassischen Bildung in ihrer unerschöpflichen geistigen, sinnlich-ästhetischen Dimension; es geht darum, den kostbaren Besitz, den Besitz einer Minderheit zu einem gemeinsamen Besitz zu machen an Stelle der anhebenden Bildungsverweigerung für alle. Wir vertreten eine Bildung, die Auskunft über sich selbst erteilt, über den Menschen, den sie zum Ziele hat, seine beginnende, mögliche, reale Freiheit. Hier wird um nichts gebeten; die Sache des Menschen wird vertreten. Nur so hat der Humanismus eine Aussicht, wenn er die Größe der Überlieferung als Fingerzeig auf die Zukunft versteht. Nichts anderes ist diese Überlieferung als Traum des Menschen von sich selbst, Traum in der Verbannung; die Verwirklichung dieser Überlieferung ist die zukünftige Geschichte der Menschheit. Kein Zoll darf zurückgewichen werden; die Koalition von reaktionärem Positivismus und linkem Geistesmangel ist nicht unüberwindbar, das blinde gesellschaftliche Bedürfnis muß in seiner Paradoxie aufgedeckt werden. Der Mensch muß aus der Produktion hervorgehen. Bildung zum Menschen, zur Befreiung des Menschen von der Determination durch sein Elend, Ausbildung aller

Kräfte des Menschentums war Perspektive der humanistischen Bildung; ihre Zukunft beginnt erst. Sie wird nicht geschenkt. Wir werden sie durchsetzen müssen auf dem (28) Hintergrund einer wachsenden psychischen Verstümmelung des Menschen in den Überflußgesellschaften. Der produktionseffiziente Neanderthaler, Rauschgiftescapism vor der Sinnlosigkeit des Seins dürfen das letzte Wort nicht haben. Sie werden es nicht haben, wenn wir es nicht wollen, wenn wir uns frei machen von dem erbärmlichen Gehorsam, der alles defaitistisch auf sich nimmt. Es ist an uns, die Bildungsalternative zu entwickeln, die den Reichtum auf den Menschen lenkt, auf seine universelle Entfaltung. Diese Schule hat eine stolze Überlieferung, ihre hervorragendsten Schüler haben vor den Henkern des Dritten Reiches gestanden, ohne zurückzuweichen; sie wird eine Zukunft haben, wenn wir den Widerspruch unserer Zeit begreifen und mitten in ihm mit der uns anvertrauten Hinterlassenschaft den Fuß auf ein neues Land setzen. In diesem Geiste: ad multos annos.